



Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337  
Blumenau, v. 12, n. 4, p. 48-67, out./dez., 2016

doi:10.4270/ruc.2016427  
Disponível em [www.furb.br/universocontabil](http://www.furb.br/universocontabil)



## **INFLUÊNCIA DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA NA AUTOAVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE ACORDO COM O NÍVEL DE AUTOEFICÁCIA DO DISCENTE<sup>1</sup>**

### ***INFLUENCE OF PROCRASTINATION ACADEMIC ON THE SELF ASSESSMENT STUDENT PERFORMANCE ACCORDING TO STUDENT'S LEVEL OF SELF EFFICACY***

### ***INFLUENCIA DE LA DILACIÓN ACADÉMICO EN CONFORMIDAD CON EL RENDIMIENTO AUTOEVALUACIÓN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL DE AUTOEFICACIA***

#### **Hugo Dias Amaro**

Doutorando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPAD/PUCPR)  
Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)  
Endereço: Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho  
CEP: 80215-901 – Curitiba/PR – Brasil  
E-mail: [hugo.amaro@pucpr.br](mailto:hugo.amaro@pucpr.br)  
Telefone: +55 (41) 3271-1477

#### **Elder Semprebon**

Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPR (PPGADM/UFPR)  
Professor da Escola de Administração da UFPR  
Endereço: Rua Prefeito Lothário Meissner, 632 2º andar - Jardim Botânico  
CEP: 80210-170 - Curitiba / PR - Brasil  
E-mail: [elder.semperbon@gmail.com](mailto:elder.semperbon@gmail.com)  
Telefone: +55 (41) 3360-4366

#### **Edson Adir Baron Junior**

Graduado em Contabilidade pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)  
Rua: Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho  
CEP: 80215-901 – Curitiba/PR – Brasil  
E-mail: [juniorbaron@gmail.com](mailto:juniorbaron@gmail.com)  
Telefone +55 (41) 3271-1477

#### **Angelo Felipe Dezevecki**

Graduando em Contabilidade pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)  
Rua: Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho  
CEP: 80215-901 – Curitiba/PR – Brasil  
E-mail: [felipedezevecki@gmail.com](mailto:felipedezevecki@gmail.com)  
Telefone +55 (41) 3271-1477

<sup>1</sup>Artigo recebido em 01.05.2016. Revisado por pares em 20.11.2016. Reformulado em 13.12.2016. Recomendado para publicação em 16.12.2016 por Paulo Roberto da Cunha. Publicado em 20.12.2016. Organização responsável pelo periódico: FURB.

## RESUMO

O estudo objetiva verificar a influência da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho de acordo com os níveis de percepção de autoeficácia dos discentes. Para atender os objetivos do estudo, foi realizada uma pesquisa quantitativa de levantamento com alunos ligados à área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente nos Cursos de Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas, Marketing e Turismo. A análise dos dados se deu por meio de estatística descritiva, testes multivariados e modelagem de equações estruturais. Os resultados revelam que a procrastinação acadêmica exerce influência negativa na autoavaliação de desempenho discente, corroborando a primeira hipótese do estudo. Para a segunda hipótese, utilizou-se como variável moderadora a percepção dos discentes sobre sua autoeficácia. Os resultados revelam que a influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho discente é estatisticamente significativa apenas no grupo de estudantes com baixa autoeficácia, confirmando a segunda hipótese do estudo. Os achados desta pesquisa contribuem significativamente para o avanço dos estudos sobre procrastinação ao elucidar o impacto deste fenômeno na própria percepção de desempenho do estudante, bem como o papel moderador da autoeficácia nesta relação.

**Palavras-chave:** Procrastinação, Ensino superior, Autoavaliação de desempenho, Autoeficácia.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the influence of academic procrastination in self performance evaluation according to the levels of perceived self-efficacy of students. To achieve the objectives of the study, a quantitative research survey with students related to the area of Social Sciences was conducted, ~~specifically~~ particularly in courses of Accounting, Management, Economics, Marketing and Tourism. Data analysis was done through descriptive statistics, multivariate testing and structural equation modeling. The results indicate that academic procrastination exerts negative influence on the self-assessment of student performance, confirming the first hypothesis of the study. For the latter, it was used as moderating variable the perceptions of students regarding their self-efficacy. The results show that the influence of procrastination in the self-evaluation of student performance is statistically significant only in the group of students with low self-efficacy, confirming the second hypothesis of the study. The findings of this research contribute significantly to the advancement of studies on procrastination and elucidate the impact of this condition in the self-perception of student performance, and the moderating role of self-efficacy in this relationship.

**Keywords:** Procrastination, Higher education, Assessment of student performance, Self efficacy

## RESUMEN

El estudio tiene como objetivo investigar la influencia de la dilación académica en el ejercicio de auto-evaluación de acuerdo con los niveles de autoeficacia percibida de los estudiantes. Para cumplir con los objetivos del estudio, se realizó una encuesta de investigación cuantitativa con los estudiantes relacionados con el área de Ciencias Sociales, específicamente en los cursos de contabilidad, administración, economía, marketing y turismo. El análisis de datos se realiza a través de la estadística descriptiva, pruebas múltiples y modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que la dilación académica ejerce una influencia negativa en la auto-evaluación de desempeño de los estudiantes, lo que confirma la primera hipótesis del estudio. Para estos últimos, que se utilizó como variable moderadora percepción de los estudiantes sobre

su autoeficacia. Los resultados muestran que la influencia de la dilación en el rendimiento de los estudiantes auto-evaluación es estadísticamente significativo sólo en el grupo de estudiantes con baja auto-eficacia, lo que confirma la segunda hipótesis del estudio. Los resultados de esta investigación contribuyen significativamente al avance de los estudios sobre la dilación para dilucidar el impacto de este fenómeno en la misma percepción del desempeño del estudiante, y el papel modulador de la autoeficacia en esta relación.

**Palabras clave:** La dilación; Educación Superior; Rendimiento de Auto Evaluación; Autoeficacia. .

## 1 INTRODUÇÃO

O tema do estudo é a relação entre a procrastinação e a autoavaliação de desempenho acadêmico a partir dos níveis de autoeficácia dos estudantes universitários. O fenômeno da procrastinação abrange múltiplos fatores, nomeadamente fatores sociais, cognitivos e afetivos. Os estudos demonstram que a procrastinação ocorre com frequência no contexto da educação escolar e superior (ACKERMAN; GROSS, 2007; COSTA, 2007; TUCKMAN, 2007; SAMPAIO, 2011) sendo um tema atual e com relevância dada as consequências negativas do comportamento procrastinatório no desempenho discente.

Procrastinar implica em adiar o início ou a conclusão de um curso de ação ou de uma decisão planejada, podendo ser total ou parcial (MILGRAN; MEY-TAL; LEVISON, 1998). Para Schouwenburg (2004) na procrastinação geralmente a tarefa preterida é substituída por outra atividade, menos importante, sendo frequente a manifestação de desconforto por se agir dessa maneira. No contexto acadêmico a procrastinação também pode ocorrer, pois a trajetória universitária é caracterizada por muitos compromissos que exigem dos discentes uma gestão simultânea de suas atividades. Nesta ótica, os estudantes tendem a postergar suas atividades e estudos com frequência. A procrastinação acadêmica segundo Solomon e Rothblum (1984) é o atraso do aluno em estudar ou completar as tarefas acadêmicas, ela afeta praticamente todos os estudantes em algum grau, pois eles intencionalmente deixam de realizar as tarefas dentro do tempo desejado (ACKERMAN; GROSS, 2007). Ela pode ser entendida como um “lapso entre a intenção e ação, tratando ainda do adiamento do início ou da conclusão de uma ação em prol de atividades menos importantes, podendo ocorrer em diversas situações acadêmicas diferentes” (SAMPAIO, 2011, p.09).

A procrastinação é de fato um tema de relevância a ser compreendido com profundidade científica dada sua presença no cotidiano das pessoas em diversos contextos e assim como outros problemas de autorregulação está em crescimento na sociedade (STEEL, 2007). O comportamento procrastinatório segundo Burka e Yuen (1991) pode ocorrer com jovens ou adultos, profissionais desempregados ou bem sucedidos, pode surgir em ambientes distintos, como escola, escritório, empresas ou em casa. Ackerman e Gross (2007) destacam que alguns estudantes adiam sistematicamente situações acadêmicas relevantes, como estudo para provas, a realização de trabalhos e a leitura de textos acadêmicos importantes.

Na revisão da literatura verificou-se estudos que encontraram uma correlação baixa e negativa entre procrastinação e desempenho acadêmico (ROTHBLUM; SOLOMON; MURAKAMI, 1986; BESWICK; ROTHBLUM; MANN, 1988; OWENS; NEWBEGIN, 1997; ORPEN, 1998; COSTA, 2007; TUCKMAN, 2007). Por outro lado outras pesquisas mostraram que procrastinação não exerce influência estatisticamente significativa no desempenho acadêmico (LAY, 1986; TUCKMAN, 1998), outros estudos, relatam que a procrastinação é utilizada como estratégia de controle emocional (TICE; BAUMEISTER, 1997; KNAUS, 2001; STEEL, 2007).

Tradicionalmente os estudos que buscaram compreender a influência da procrastinação no desempenho acadêmico (ROTHBLUM; SOLOMON; MURAKAMI, 1986; BESWICK;

ROTHBLUM; MANN, 1988; OWENS; NEWBEGIN, 1997; ORPEN, 1998; COSTA, 2007; TUCKMAN, 2007), utilizaram medidas de desempenho relacionadas a questões objetivas, como resultados em testes ou notas. O presente estudo aborda o desempenho segundo a própria percepção do indivíduo sobre sua performance como estudante (FREITAS; ARICA, 2008; AMARO, 2014), sendo também uma variável comportamental.

Com o propósito de trazer avanços no entendimento sobre a procrastinação e o desempenho acadêmico, buscou-se compreender também em que condições a relação entre estas variáveis tem maior intensidade. Assim, definiu-se a autoeficácia, sendo um construto psicológico (BANDURA; LOCKE, 2003), como variável de moderação. Klassen, Krawchuk e Rajani (2008), afirmam que a autoeficácia é um construto chave para a compreensão da procrastinação. Ela pode ser definida como a força motivadora que capacita as pessoas a persistirem em seus esforços para completar uma tarefa desafiadora (BUNKER; BALL, 2009). A autoeficácia tem um papel preditor nos resultados das tarefas, como a atitude em relação ao trabalho (SAKS, 1995), a proficiência em um treinamento (MARTOCCHIO; JUDGE, 1997) e o desempenho na tarefa (STAJKOVIC; LUTHANS, 1998). Bandura (1986) destaca a importância de empreender estudos sobre a compreensão dos processos psicológicos que possibilitam ao indivíduo gerir seu comportamento em vista de metas e aspirações pessoais, bem como controlar seus sentimentos, pensamentos e comportamentos com foco na concretização de um objetivo desejado.

Diante do exposto, nota-se que existe um campo de pesquisa a ser explorado, uma vez que a literatura analisada não deixa evidente qual o nível de influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de ensino superior, bem como em que condições esta relação é mais intensa. Nesta perspectiva, este estudo objetiva verificar a influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho acadêmico de acordo com os níveis de autoeficácia do discente.

Para o alcance do objetivo proposto, a pesquisa é de abordagem quantitativa e caráter descritivo e foi realizada por meio de levantamento, considerando três construtos, tendo a procrastinação como variável independente, a autoavaliação de desempenho como variável dependente e a autoeficácia como variável moderadora do modelo. Para análise dos dados utilizou-se a modelagem de equações estruturais.

A relevância do artigo está em trazer evidências empíricas adicionais para o entendimento da influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de ensino superior, isso pode proporcionar aos gestores educacionais uma ferramenta de medidas administrativas. O estudo avança em relação à pesquisa de outros autores (ROTHBLUM, SOLOMON; MURAKAMI, 1986; BESWICK; ROTHBLUM; MANN, 1988; OWENS; NEWBEGIN, 1997; TICE; BAUMEISTER, 1997; ORPEN, 1998; KNAUS, 2001; COSTA, 2007; TUCKMAN, 2007; STEEL, 2007) verificando a influência direta sobre a autoavaliação de desempenho discente tendo como variável moderadora a percepção discente de autoeficácia.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E EMPÍRICO**

### **2.1 Procrastinação Acadêmica**

Segundo Zarick e Stonebraker (2009) a procrastinação tem sido objetivo de investigação nas últimas três décadas, conforme os autores ela é um comportamento constante e presente no dia a dia de várias pessoas em diferentes contextos. Com origem na Psicologia, a procrastinação é um conceito polissêmico e de difícil definição. O termo procrastinar deriva do Latim *procrastinare* e significa “deixar para o dia de amanhã” (COSTA, 2007).

Apesar de existirem abordagens teóricas diferentes sobre o tema, os estudos reconhecem a procrastinação com um traço ou uma disposição comportamental, na qual há algum tipo de adiamento ou atraso (STEEL, 2007). Em âmbito geral, quando se trata de procrastinação, a

tarefa preterida é substituída por outra menos importante, de forma que o indivíduo se sinta desconfortável com a situação (SCHOUWENBURG, 2004). Para Sirois (2004) não há diferença entre indivíduos procrastinadores e não procrastinadores em relação à intenção de realizar uma tarefa, ambos possuem a intenção de concluí-la, o que os difere é a ação em si, do início da realização e conclusão da tarefa. Ferrari e Tice (2000) descrevem a procrastinação como um estilo de autorregulação que envolve o atraso no início e/ou finalização de uma tarefa.

Particularmente, no universo acadêmico a procrastinação pode trazer consequências negativas para o rendimento acadêmico (BAPTISTA, 2013). Pode-se afirmar que ela é um fenômeno dinâmico, relacionado a aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, caracterizando-se pelo adiamento não estratégico de ações por parte do estudante (SAMPAIO, 2011). Steel (2007) também confirma que a procrastinação é um fenômeno comum, com uma incidência estimada em 80 a 95% em estudantes universitários. O autor menciona que os discentes que possuem dificuldades em iniciar um projeto, tendem a adiar esta tarefa e em alternativa procedem a realização de outra. Outra explicação é a predisposição em realizar tarefas das quais gostam menos, ocorrendo o ato de procrastinar.

Zarick e Stonebraker (2009) consideram que um dos motivos da procrastinação seria o indivíduo manifestar grandes quantidades de incerteza, ou seja, insegurança quanto às suas capacidades para a realização e concretização de uma determinada tarefa que certamente irá retardar ao máximo o início da mesma. Para Sampaio (2011), a partir dessa reflexão, a ansiedade da avaliação, dificuldade na tomada de decisão, falta de controle, a falta de afirmação, o medo das consequências do sucesso, a percepção da aversão à tarefa e os padrões excessivamente perfeccionistas sobre a competência, são algumas razões dos estudantes procrastinarem.

Em uma abordagem emocional, Tice e Baumeister (1997) mencionam que os procrastinadores podem experimentar menos estresse e ter uma melhor saúde mental quando os prazos para o término das tarefas estão longe, em comparação aos não procrastinadores. A partir disso, a procrastinação pode ser avaliada com uma estratégia que os indivíduos utilizam para regular suas emoções negativas, no qual sintam-se melhor, ao menos, temporariamente. Nesta ótica, Ferrari e Tice (2000) acrescentam que além do aspecto comportamental, a procrastinação pode influenciar emocionalmente os estudantes, havendo diferenças destacáveis entre procrastinadores e não procrastinadores. Na visão dos autores, indivíduos não procrastinadores são associados à elevada eficiência, produtividade e a um desempenho superior.

Na revisão da literatura sobre procrastinação acadêmica identificaram-se algumas pesquisas empíricas publicadas em periódicos nacionais e internacionais, entre as quais destacam-se os expostos na Quadro 1.

**Quadro 1: Pesquisas empíricas sobre procrastinação acadêmica**

<b>Autores</b>	<b>Periódico</b>	<b>Temática abordada e Resultados</b>
Rothblum, Solomon e Murakami (1986).	Journal of Counseling Psychology	Investigaram a relação entre procrastinação acadêmica e perfil dos estudantes de uma universidade norte americana, a pesquisa envolveu 379 alunos matriculados na disciplina de Introdução a Psicologia no ano de 1984. Os resultados apontam que 40% dos estudantes relatam algum nível de procrastinação e que este está relacionado negativamente com a média das notas.
Beswick, Rothblum e Mann (1988).	Australian Psychologist	Realizaram na Austrália, um estudo com 245 estudantes de Psicologia, a análise foi fundamentada em três explicações para a procrastinação; indecisão, crenças irracionais sobre autoestima e baixa estima. Os resultados não apontaram uma relação significativa entre procrastinação e indecisão; porém, verificou-se que os autores encontraram uma correlação negativa e significativa entre procrastinação e autoestima, eles concluíram que o ato de procrastinar estava associado aos acadêmicos com baixa autoestima.

Orpen (1998).	Westminster Studies in Education	Investigou em uma amostra com 102 estudantes australianos a relação entre procrastinação e motivação, os resultados apontaram que há uma relação negativa e significativa entre procrastinação e motivação intrínseca.
Enumo e Kerbaux (1999).	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	Investigaram o ato de procrastinar entre 50 transeuntes e 22 estudantes de Psicologia de uma Universidade Federal do estado do Espírito Santo. Os resultados apontam que os investigados costumam procrastinar frequentemente e se sentem irritados e culpados por apresentar esse comportamento.
Tuckman (2007).	Computers & Education	Pesquisa experimental que testou em uma amostra de 98 acadêmicos, se a adição de recursos para aumentar a motivação refletia de forma positiva no desempenho e aprendizado dos estudantes. O autor dividiu os alunos em dois grupos expondo-os a um método diferenciado de ensino a distância, um tradicional e o outro com recursos motivacionais. Os achados revelaram que os estudantes com tendências procrastinadoras expostos ao método com recursos motivacionais, demonstraram melhor desempenho quando comparados com os estudantes que ficaram restritos ao método tradicional.
Sampaio e Bariani (2011).	Estudos Interdisciplinares em Psicologia	Pesquisaram o nível de procrastinação em uma amostra composta por 173 estudantes dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Psicologia e Medicina. Os resultados apontam que 82% dos estudantes apresentam comportamento procrastinador. Os autores relatam que, a alta frequência de adiamento das tarefas acadêmicas estava associada com sentimentos desagradáveis como ansiedade, autodepreciação, desmotivação e baixa percepção de autoeficiência.
Ribeiro et al. (2014).	Advances in Scientific and Applied Accounting.	Investigaram o comportamento procrastinador entre estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, a amostra envolveu 200 alunos de três instituições públicas brasileiras, o objetivo do estudo foi pautado em relacionar a procrastinação com o desempenho geral dos estudantes medido pelo IRA (índice de rendimento acadêmico). Os resultados sugerem que estudantes com altos níveis de procrastinação tendem a ter seu desempenho acadêmico reduzido.

Fonte: Elaboração própria com base nos autores referenciados.

Observa-se no Quadro 1 que os argumentos da literatura investigada demonstram uma influência negativa da procrastinação acadêmica no ensino superior. Além das pesquisas citadas anteriormente cabe destacar a pesquisa de Costa (2007). A autora relacionou os construtos procrastinatórios (procrastinação em estudos diários e procrastinação em testes) com o rendimento escolar nas disciplinas de Matemática, Português e perfil autorregulatório do estudante, o estudo envolveu uma amostra de 1310 discentes do ensino fundamental de 5 escolas públicas e privadas das cidades portuguesas de Porto e Braga. Os resultados apresentaram uma correlação negativa com as notas das disciplinas e com perfil autoregulatório dos alunos. Costa (2007) relata que alguns resultados encontrados não são congruentes com a literatura investigada e que havia a importância em proceder investigações adicionais para compreender melhor a forma com que estas e outras variáveis do contexto educativo se relacionam entre si. Diante das fundamentações teóricas e empíricas, acredita-se que existe uma relação inversa entre procrastinação e autoavaliação de desempenho. Amaro (2014) relata que o desempenho efetivo (média das disciplinas cursadas) dos acadêmicos é similar à percepção de desempenho em provas e testes. Assim, pode-se hipotetizar H1: Há influência negativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente de ensino superior.

## 2.2 Autoeficácia

A Teoria Sociocognitiva define a autoeficácia como sendo a crença que o indivíduo tem que, de maneira confiável, consegue executar as tarefas necessárias para a realização de um objetivo com sucesso. A autoeficácia é a força motivadora que capacita as pessoas a persistirem

em seus esforços para completar uma tarefa desafiadora (BUNKER; BALL, 2009). A crescente relevância atribuída ao construto autoeficácia, ao longo das últimas décadas, forneceu o motivo para os investigadores da área da Psicologia da Educação lhe consagrassem particular atenção, especialmente em pesquisas relacionadas com a motivação acadêmica e o rendimento escolar (LOURENÇO, 2008). Alguns estudos indicam que a autoeficácia tem um papel preditor nos resultados das tarefas, como a atitude em relação ao trabalho (SAKS, 1995), a proficiência em um treinamento (MARTOCCHIO; JUDGE, 1997) e o desempenho na tarefa (STAJKOVIC; LUTHANS, 1998). Os alunos que desenvolvem fortes percepções de autoeficácia estão mais bem equipados para aprenderem a partir do momento em que podem confiar em si próprios (LOURENÇO, 2008).

Para Rozental et al. (2014) a autoeficácia tem sido, portanto, proposta como uma possível explicação para a procrastinação, indicando que as baixas expectativas devem ser associadas a um aumento da tendência procrastinadora. Baptista (2013) reconhece que a percepção de baixa autoeficácia pode levar os alunos a evitar ou adiar até o último momento as tarefas acadêmicas com medo do fracasso. A forma como os indivíduos percebem a si próprios e às suas capacidades tem forte influência no seu envolvimento nas tarefas, na sua persistência e nível de empenho face às dificuldades que possam surgir no seu percurso de vida. A autora relata que a autoeficácia é um construto que tem ganhado importância em estudos relacionados à procrastinação, pois as percepções e as avaliações que os indivíduos fazem de si próprios parecem ter grande influência nos seus comportamentos e ações, bem como as experiências vivenciadas têm forte impacto na forma como se percebem. As crenças do indivíduo vão influenciar os processos de tomada de decisão, níveis de esforço, resistência e resiliência e consequentemente o desempenho nas diversas tarefas (BAPTISTA, 2013).

Klassen, Krawchuk e Rajani (2008), afirmam que a autoeficácia é um construto chave para a compreensão da procrastinação. Para os pesquisadores, a procrastinação está estreitamente relacionada com as variáveis da motivação, como a autoeficácia no contexto de aprendizagem. De acordo com Zimmerman e Kitsantas (2005) os alunos com autorregulação elevada apresentam uma adequada percepção de autoeficácia, o que influencia a sua competência para os processos de aprendizagem. Entretanto os alunos com baixa autorregulação demonstram pouca persistência em tarefas, de esforço e interesse, assemelhando-se as características do comportamento procrastinador. Essa associação entre a autoeficácia e procrastinação foi primeiramente introduzida por Bandura (1986). O autor supõe de que quando os níveis adequados de capacidades e motivação existem, a crença na autoeficácia irá afetar a iniciação de uma tarefa e a persistência na mesma.

Para Sirois (2004) a autoeficácia possui um papel central nos comportamentos autorregulatórios através de seu efeito na formação e força da intenção, bem como na persistência na ação frente a obstáculos. Segundo Dewitte e Lens (2000) aqueles que seguem por comportamentos de adiamento tem imensa dificuldade em focar sua atenção na realização de tarefas, no tempo necessário para a sua execução e ainda dificuldade em avaliar a eficácia do seu estudo. A forte crença na própria eficácia promove o início e a persistência de um comportamento enquanto a fraca crença na autoeficácia contribui para evitar o comportamento em prol de uma tarefa (BANDURA, 1977; 1986).

A autoeficácia tem sido abordada nos estudos sobre procrastinação e os resultados apontam uma correlação negativa entre os construtos, pois baixos níveis de comportamentos regulatórios estão relacionados a níveis mais elevados de procrastinação (SIROIS, 2004; KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008). Dada à natureza regulatória da autoeficácia, infere-se que a procrastinação acadêmica está relacionada diretamente com baixos níveis de autoeficácia (KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008). Dados as inferências teóricas apresentadas seguem algumas pesquisas empíricas que sustentam que a procrastinação está relacionada com baixos níveis de autoeficácia.

As pesquisas de Tuckman (1991) e Ferrari, Parker e Ware (1992) descobriram uma relação inversa entre as crenças de autoeficácia e a procrastinação acadêmica entre os estudantes universitários. Pychyl, Coplan e Reid (2002) avaliaram a procrastinação entre adolescentes e verificaram que o adiamento das tarefas era associado à baixa autoestima, autorregulação e com a autoeficácia. Chu e Choi (2005) afirmam que a percepção de autoeficácia desempenha um papel importante do início ao fim de uma tarefa, pode-se prever que os não procrastinadores possuem uma forte crença sobre seu alto nível de autoeficácia, sendo o oposto também verdadeiro. Dada às dificuldades de autorregulação que caracterizam o traço de procrastinação, sugere-se que a procrastinação está inversamente relacionada com medidas de autoeficácia e a eficácia em tarefas específicas (SIROIS, 2004).

Tan et al. (2008) pesquisaram a relação entre procrastinação e autoeficácia. O estudo envolveu 226 alunos de graduação de uma Universidade em Cingapura. Os autores constataram que a procrastinação tem uma correlação negativa e significativa com a autoeficácia. Para Lourenço (2008) as percepções de autoeficácia dos alunos influenciam consideravelmente nos seus resultados escolares. Essas crenças têm influência no esforço, na persistência e no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte do aluno.

Diante das afirmações, pode-se hipotetizar que a influência negativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente será significativa apenas entre os acadêmicos com baixa autoeficácia (H2).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de abordagem quantitativa e caráter descritivo foi realizada por meio de levantamento, considerando três construtos, tendo a procrastinação como variável independente, a autoavaliação de desempenho como variável dependente e a autoeficácia como variável moderadora do modelo.

Baron e Kenny (1986) definem uma variável moderadora, como uma variável qualitativa ou quantitativa que afeta a direção e/ou a força da relação entre a variável independente e a variável dependente, assim se houver um impacto da variável moderadora, a força e/ou sinal da relação podem variar (SAUER; DICK, 1993). Nessa situação, o pesquisador está interessado em identificar como o modelo estrutural é ajustado nos diferentes grupos pré-estabelecidos e quais diferenças existem nos coeficientes de regressão, dependendo do valor da moderadora (VIEIRA, 2009). A proposta do estudo é tratar a autoeficácia como variável moderadora na relação entre procrastinação e autoavaliação de desempenho discente.

A escala de procrastinação, composta pelas dimensões procrastinação em estudos diários e procrastinação nos estudos para testes, tem como referência a proposta de Costa (2007). A escala de autoavaliação de desempenho acadêmico tem-se como base os estudos de Freitas e Arica (2008) e Amaro (2014). A escala de autoeficácia contempla a proposta de Schwarzer e Jerusalem (1995). As escalas foram adaptadas para escalas intervalares de 10 pontos, sendo que a procrastinação e auto eficácia foram medidas por uma escala concordância (1 – discordo totalmente; 10 – concordo totalmente) e a auto avaliação de desempenho em escala intervalar em que 1 corresponde a “muito ruim” e 10 “excelente”. É recomendável a padronização do número de pontos nas escalas em modelos com variáveis latentes, pois há vantagens expressas como objetividade, quantificação, comunicação, economia e generalização científica (NUNNALLY, 1978). Especificamente, Dalmoro e Vieira (2013) defendem o uso de escalas com 10 pontos, pois apresentam vantagens como facilidade de compreensão do sistema de numeração e ganho de informação transmitida.

Conforme Devlin, Dong e Brown (1993), uma boa escala deve passar pelos testes de validade e confiabilidade para averiguação do número de itens, categorias e palavras âncora (rótulos), com a finalidade de facilitar a administração da escala, gerar o mínimo de vieses de resposta e produzir resultados relevantes. A confiabilidade indica o grau de consistência interna



entre os múltiplos indicadores de um construto, referindo-se à extensão na qual um mesmo instrumento de medida produz resultados coerentes a partir de diversas mensurações.

Para mensurar a confiabilidade, utilizou-se o Alfa de Cronbach que, de acordo com Kline (2000) indica o coeficiente de confiabilidade interna de um instrumento de coleta de dados. Neste teste, segundo Hair et al. (2005) é considerado como mínimo aceitável um coeficiente de 0,70, embora coeficientes de até 0,60 possam ser aceitos, dependendo dos objetivos da pesquisa.

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos discentes ligados à área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente nos Cursos de Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas, Marketing e Turismo.

A definição da amostra se deu por amostragem intencional, pois os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador (RICHARDSON, 2011). Na amostra considerou-se os cursos de graduação da Escola de Negócios uma Universidade privada situada na cidade de Curitiba/PR ao qual abrange todos os cursos superiores aqui mencionados.

Os dados obtidos no levantamento foram organizados e tabulados no *software* Microsoft Excel®, que posteriormente serviram de entrada aos *softwares* IBM SPSS® e IBM AMOS®. Na verificação dos dados perdidos (*missing values*), observações atípicas (*outliers*), constatou-se não haver nenhuma situação de dados perdidos. Em relação aos *outliers* utilizou-se a análise no *software* IBM SPSS® dos gráficos *box plots*, em que foram verificados 31 *outliers*, mas como não estavam distribuídos seguindo um padrão optou-se em mantê-los na amostra, assim a análise estatística foi fundamentada em 469 observações.

Para a análise dos dados, inicialmente efetuou-se a caracterização dos respondentes e das escalas utilizando-se da estatística descritiva e posteriormente testes multivariados, como análise fatorial confirmatória (AFC) e modelagem de equações estruturais (MEE).

A análise fatorial confirmatória, a qual, como sugerido por Hair et al. (2005), é utilizada para a validação do modelo de mensuração de modo individual por construto e em geral considera-se todas as relações determinadas a partir da fundamentação teórica com a finalidade de determinar se as relações são suportadas pelos dados conforme os objetivos da pesquisa. Na AFC deve-se observar dois requisitos: confiabilidade composta e variância extraída. O valor recomendável para a confiabilidade é de 0,70 e de 0,50 para a variância extraída, estas estimativas servem para avaliar se os indicadores especificados são suficientes para representar as variáveis latentes (HAIR et al., 2005).

No teste do modelo hipotético utilizou-se a técnica de modelagem de equações estruturais, que para Hair et al. (2005), justifica-se quando se quer incorporar variáveis latentes na análise, e quando se estabelece relações de dependência e independência. Conforme os autores, uma variável latente não pode ser diretamente medida, mas pode ser representada por uma ou mais variáveis.

Nesta análise, segundo inferências teóricas, considerou-se a autoeficácia como variável moderadora. Quando a força do relacionamento entre duas variáveis é resultante de uma terceira variável, pode-se afirmar que ocorre então uma moderação. A terceira variável, moderadora (W), interage com a variável independente (X) na predição da variável dependente (Y) se o peso da regressão de Y em X variar como uma função de W (PREACHER; RUCKER; HAYES, 2007).

É natural que a variável moderadora seja categórica, a qual reflete respostas binárias, categorias nominais ou ordem (IACOBucci, 2012). Como dito, a variável moderadora pode ser naturalmente dicotômica, porém, pode-se utilizar uma variável intervalar derivando-se níveis da média ou do desvio padrão (PREACHER; RUCKER; HAYES, 2007). Desta forma, neste estudo, realizou-se um ranqueamento das médias de autoeficácia dividindo-se a amostra

entre os indivíduos com alta autoeficácia ( $n = 235$ ;  $M > 7,1$ ) e baixa autoeficácia ( $n = 234$ ;  $M < 7,1$ ).

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção será apresentada a análise dos resultados em quatro partes: perfil dos respondentes, análise descritiva das escalas, análise fatorial confirmatória, análise discriminante e teste do modelo estrutural.

### 4.1 Perfil dos Respondentes

Na caracterização da amostra, observou-se que dos 469 acadêmicos, 150 (32%) são do curso de Ciências Contábeis, 119 (25,4%) de Administração, 64 (13,6%) de Economia, 83 (17,7%) de Marketing e 53 (11,3%) do curso de Turismo. Em relação ao gênero 224 (47,8%) são do gênero masculino e 245 (52,2%) feminino. A idade média dos respondentes é de 22,6 anos, a idade mínima de 17 anos e a máxima de 49 anos, com a predominância da faixa entre 21 a 25 anos, sendo neste caso 214 (45,6%) respondentes. Quanto ao estado civil, 406 (86,6%) discentes indicaram estado civil solteiro, 52 (11,1%) casado, 9 (1,9%) divorciado e 2 (0,4%) viúvos. Em relação ao tipo de mensalidade, 272 (58%) pagam integralmente o curso, 127 (27,1%) são bolsistas integrais e 70 (14,9%) são bolsistas parciais.

Embora a pesquisa tenha sido realizada entre universitários, pode-se afirmar que a amostra é relativamente heterogênea, pois os participantes pertencem a quatro cursos, possuem idades entre 17 a 49 anos e diferentes formas de pagamento da mensalidade (pagamento integral, bolsista parcial e bolsista integral).

### 4.2 Análise Descritiva das Escalas

Apresenta-se os resultados dos indicadores de cada construto em relação ao número de casos válidos, média, desvio padrão, assimetria e curtose. Na Tabela 1 demonstra-se a análise descritiva de cada construto e respectivas variáveis.

**Tabela 1 – Escalas em estudo: Análise descritiva**

<b>Procrastinação</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente. (PE1_INV). **	4,62	2,45	-0,40	-0,56
Estou a par das matérias porque estudo todos os dias. (PE2_INV) **	5,87	2,33	0,04	-0,68
Quando não entendo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível. (PE3_INV) **	4,42	2,30	-0,33	-0,58
Cumpro o meu plano de estudo. (PE4_INV) **	4,88	2,27	-0,23	-0,45
Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível. (PE5_INV) **	5,09	2,53	-0,19	-0,80
Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes. (PT1)	3,18	1,59	0,32	-0,27
Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes. (PT2)	3,40	1,53	0,10	-0,28
Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao celular...) (PT3)	3,22	1,54	0,21	-0,71
Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa. (PT4)	2,96	1,65	0,44	-0,52
No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje. (PT5)	3,39	1,65	0,03	-0,96
<b>Autoavaliação de Desempenho</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>

Pontualidade nas aulas (AA1)	7,90	2,12	-1,09	0,67
Frequência nas aulas (AA2)	8,08	1,89	-1,21	1,61
Participação nas aulas (AA3)	7,14	2,04	-0,71	0,32
Interesse pelas disciplinas (AA4)	7,62	1,76	-0,91	1,04
Acompanhamento dos conteúdos das aulas (AA5)	7,61	1,78	-0,90	1,03
Desempenho na resolução de exercícios (AA6)	7,46	1,82	-1,05	1,44
Tempo dedicado ao estudo extraclasse (AA7)	5,49	2,36	-0,22	-0,70
Desempenho nas provas e testes (AA8)	7,25	1,55	-0,94	1,94
<b>Autoeficácia</b>	<b>Media</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
Eu sempre consigo resolver problemas difíceis se eu tentar pra valer. (AE1)	8,24	1,63	-0,91	0,10
Se alguém se opõe a mim, eu sou capaz de encontrar formas de conseguir o que eu quero. (AE2)	6,92	1,94	-0,51	0,08
É fácil para mim manter meus objetivos e alcançar o que eu quero. (AE3)	6,84	1,88	-0,55	0,34
Estou confiante que eu poderia lidar eficientemente com eventos inesperados (AE4)	6,92	1,76	-0,42	0,24
Graças a minha desenvoltura, eu sei lidar com situações imprevistas. (AE5)	6,93	1,79	-0,35	0,01
Eu posso solucionar muitos problemas se eu invisto esforço necessário. (AE6)	7,78	1,64	-0,59	-0,41
Eu consigo manter a calma quando me encontro em dificuldades porque eu confio em minhas habilidades (AE7)	6,90	2,05	-0,56	0,01
Quando eu me confronto com um problema, eu sempre consigo encontrar algumas soluções. (AE8)	7,20	1,81	-0,71	0,45
Se eu estou em um problema, eu posso normalmente encontrar uma solução. (AE9)	7,26	1,85	-0,68	0,46
Eu geralmente lido com as coisas sempre do meu jeito. (AE10)	6,84	2,01	-0,48	0,07

\*\*os itens foram invertidos na tabulação

Fonte: Elaboração própria

A análise estatística apresentada na tabela 1 foi fundamentada em 469 observações válidas para todas as variáveis. No que tange as médias, as variáveis do construto procrastinação em estudos ( $\bar{x} = 4,97$ ) apresentaram médias superiores a procrastinação em testes ( $\bar{x} = 3,23$ ), isso indica que os estudantes procrastinam mais nos estudos diários quando comparados com a procrastinação em testes. Estes resultados seguem o padrão apresentado na pesquisa de Costa (2007) que demonstrou que independentemente do gênero, nível escolar, nível instrutivo da mãe e notas nas disciplinas de português e matemática, as médias de procrastinação em estudos diários são sempre superiores às médias de procrastinação em testes.

No que compete às médias do construto autoavaliação de desempenho, a média geral foi de  $\bar{x} = 7,32$ , demonstrando que a amostra pesquisada carrega uma tendência em concordar, de forma geral, com os itens da escala. A maior média foi  $\bar{x} = 8,08$  (AA2 - frequência nas aulas) e a menor foi  $\bar{x} = 5,49$ , (AA7 – tempo dedicado ao estudo extraclasse), este foi o único indicador abaixo de 7,00, isto evidencia que o tempo dedicado aos estudos extraclasse não é satisfatório.

No que concerne ao construto de autoeficácia, a média geral foi de  $\bar{x} = 7,18$ , a menor média apresentada foi da variável AE3 (é fácil para mim manter meus objetivos e alcançar o que eu quero) com  $\bar{x} = 6,84$  e a maior foi da variável AE1 (eu sempre consigo resolver problemas difíceis se eu tentar pra valer) com  $\bar{x} = 8,24$ .

No que tange ao desvio padrão, o menor valor entre as variáveis analisadas foi 1,53 (PT2 - perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes) e o maior foi 2,53 (PE5\_INV - quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível). Em âmbito geral, o desvio padrão confirma que não houve grande dispersão em relação à média.

Os valores de assimetria e curtose, não demonstram grande variabilidade entre as variáveis, estando dentro do padrão admissível de  $\pm 1,00$  conforme preconiza Hair et al. (2005). Assim, efetuou-se o teste *Kolmogorov Smirnov* por construto e respectivas variáveis, sendo que todos os valores de probabilidade ficaram acima do nível de significância de 0,05 não rejeitando-se a hipótese nula.

A análise descritiva das escalas através dos valores de assimetria e curtose e o teste *Kolmogorov Smirnov* demonstrou que a distribuição atende os parâmetros de normalidade e desta forma, pode-se então seguir com os testes estatísticos paramétricos para análise da escala e teste da hipótese do estudo. Esta é uma evidência importante para garantir a validade interna da pesquisa.

### 4.3 Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Como análise adicional do conjunto das variáveis do estudo foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória para a validação do modelo de mensuração de modo individual por construto. Na Tabela 2 é possível verificar as cargas fatoriais (regressão estimada) de cada indicador dos construtos utilizados e o Alpha de Cronbach que indica a consistência interna das dimensões. Também foram calculadas a variância média extraída (AVE) e a confiabilidade composta.

**Tabela 2 – Resumo da Análise Fatorial Confirmatória**

Procrastinação	Alpha de Cronbach	Carregamento AFC	Confiabilidade Composta	Variância Extraída
PE1_INV**	0,82	0,568	0,81	0,46
PE2_INV**		0,725		
PE3_INV**		0,63		
PE4_INV**		0,777		
PE5_INV**		0,655		
PT1	0,73	0,598	0,74	0,37
PT2		0,568		
PT3		0,633		
PT4		0,541		
PT5		0,687		
Autoavaliação de Desempenho		Carregamento AFC	Confiabilidade Composta	Variância Extraída
AA3	0,86	0,645	0,85	0,50
AA4		0,739		
AA5		0,872		
AA6		0,759		
AA7		0,617		
AA8		0,554		
Autoeficácia		Carregamento AFC	Confiabilidade Composta	Variância Extraída
AE2	0,89	0,573	0,88	0,46
AE3		0,606		
AE4		0,758		
AE5		0,748		
AE6		0,728		
AE7		0,715		
AE8		0,76		
AE9		0,727		
AE10		0,435		

\*\*os itens foram invertidos na tabulação

Fonte: Elaboração própria

Com o modelo completo os índices de ajustamento eram: CMIM/DF: 3,660; NFI: 0,775;

RFI: 0,753; IFI: 0,826; TLI: 0,807; CFI: 0,825; RMSEA: 0,075. Optou-se pela retirada do indicado AE1 pois não era significativo ( $\text{sig}=0,473$ ). Os indicadores AA1 e AA2 também foram retirados para melhor ajuste do modelo, já que seus carregamentos eram inferiores aos demais itens do construto. Desta forma os índices de ajustamento tiveram uma melhora expressiva: CMIM/DF: 3,462; NFI: 0,815; RFI: 0,793; IFI: 0,861; TLI: 0,844; CFI: 0,860; RMSEA: 0,073.

Nota-se na Tabela 2, que todos os valores correspondentes ao Alpha de Cronbach estão adequados ( $>0,7$ ). Em relação aos índices de adequação do modelo para AFC, coeficientes de confiabilidade composta, todos os indicadores encontram-se acima de 0,70 (procrastinação em estudos diários 0,81, procrastinação em estudos para teste 0,74, autoavaliação de desempenho 0,85 e autoeficácia 0,89). No que concerne à variância média extraída (AVE), o construto autoavaliação de desempenho apresentou uma AVE de 0,50, cabe salientar que para esta variável latente foram retirados os indicadores AA1 (pontualidade nas aulas) e AA2 (frequência nas aulas) proporcionando ajustamento do modelo, o mesmo procedimento de exclusão foi realizado com a variável AE1 (eu sempre consigo resolver problemas difíceis se eu tentar pra valer) do construto de autoeficácia. Houve indicadores com valores inferiores a 0,50 (procrastinação em estudo 0,46 procrastinação em teste 0,37 e autoeficácia 0,46), porém próximos do ideal fazendo com que o modelo seja aceito.

A análise fatorial confirmatória enfatiza a validade interna da pesquisa, pois com estes resultados há um indicativo que o instrumento de coleta de dados está apto para mensuração empírica das relações teóricas propostas no objetivo do estudo.

Em complementariedade, para assegurar a validade discriminante no modelo, a Tabela 3 demonstra os valores das correlações e dos quadrados das correlações das variáveis. Na parte da diagonal inferior estão os resultados da correlação e na diagonal superior se encontram os quadrados das correlações.

**Tabela 3 – Análise discriminante**

Construtos	1	2	3	4
Procrastinação em estudos (1)		0,029	0,029	0,460
Procrastinação em testes (2)	0,170		0,022	0,029
Autoeficácia (3)	-0,170	-0,147		0,088
Auto avaliação de desempenho (4)	-0,678	-0,170	0,297	
AVE	<b>0,460</b>	<b>0,370</b>	<b>0,460</b>	<b>0,500</b>

Fonte: Elaboração própria

Na análise discriminante, a correlação entre as variáveis deve ser inferior a 0,95 e o quadrado da correlação das variáveis deve ser inferior aos índices de AVE (HAIR et al, 2005). Considerando estes critérios é possível observar conforme a Tabela 3 que todos os construtos obedecem aos limites dispostos.

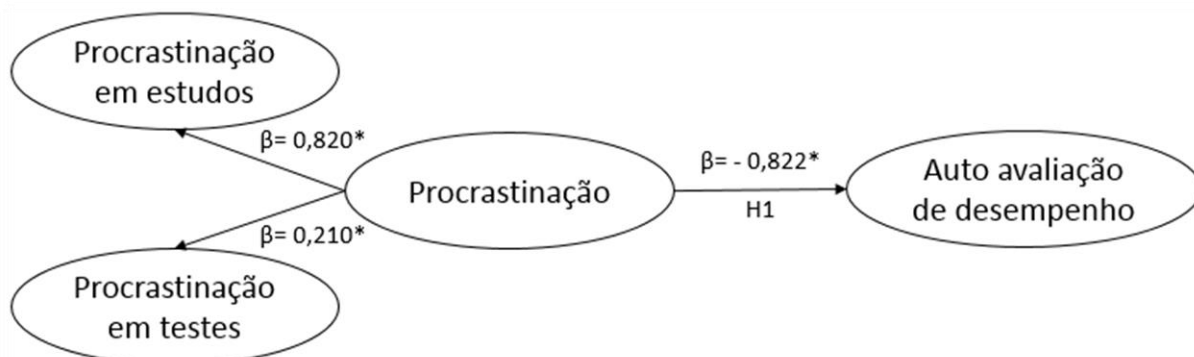
Embora a correlação entre a procrastinação em estudos e a procrastinação em testes possa ser considerada baixa (0,170), indicando discriminação entre as dimensões, optou-se por mantê-las juntas na formação da variável latente “procrastinação geral”. Esta escolha preserva a proposta inicial de Costa (2007), possibilitando a comparação de resultados e o avanço nas discussões sobre estas variáveis.

#### 4.4 Testes do Modelo Estrutural e Hipóteses do Estudo

De acordo com objetivo deste estudo, o modelo que verifica a influência da procrastinação acadêmica sobre a autoavaliação de desempenho é testado por meio de modelagem de equação estrutural.

Nesta pesquisa têm-se como variáveis latentes os construtos da procrastinação (procrastinação em estudos diários e procrastinação em estudos para teste). A relação causal

dessas variáveis se dá com o construto endógeno ou variável dependente (HAIR et al., 2005). O construto endógeno é composto pelas variáveis da autoavaliação de desempenho dos discentes propostas por Amaro (2014). O modelo estrutural segue ilustrado na Figura 1. Nela observa-se os respectivos coeficientes padronizados de regressão:



**Figura 1 - Modelo Proposto com Registro dos Coeficientes Padronizados de Regressão**

Fonte: Elaboração própria

Após apresentação do modelo proposto conforme H1, onde constam os construtos da pesquisa e respectivos coeficientes padronizados de regressão, foram calculados os índices de ajustamento do modelo (Tabela 4) que demonstraram um resultado aceitável e satisfatório de acordo com os parâmetros estabelecidos por Hair et al. (2005).

**Tabela 4 – Medidas de Ajustamento do Modelo**

Medidas de Ajustamento	Valores do Modelo	Valores Ideais
CMIN/DF	3,462	≤ 5
CFI	0,86	≥ 0,9
IFI	0,861	≥ 0,9
NFI	0,815	≥ 0,9
RMSEA	0,073	≤ 0,08

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os resultados da modelagem (Figura 1) pode-se afirmar que há influência negativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente com um  $\beta = -0,822$  ( $p = 0,002$ ), assim aceita-se a hipótese 1.

A influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho foi de  $\beta = 0,82$ , demonstrando que a procrastinação prejudica a autoavaliação de desempenho do discente. Os resultados desta pesquisa reforçam os achados de Costa (2007) que encontrou uma relação inversa entre procrastinação e perfil autoregulatório e desempenho dos estudantes nas notas de português e matemática. Este achado corrobora o argumento de Ribeiro et al. (2014), pois alunos com níveis de procrastinação elevada tendem a ter o seu desempenho acadêmico reduzido. Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) afirmam que aqueles que procrastinam podem prejudicar o próprio desempenho e consequentemente a qualidade de seu aprendizado. Sampaio e Bariani (2011), também confirmam que o comportamento procrastinador pode prejudicar o desempenho acadêmico do estudante.

A fim de trazer um avanço na explicação da relação entre procrastinação e desempenho acadêmico, a qual já foi evidenciada na literatura, buscou-se uma variável que pudesse ampliar o entendimento sobre em que situações a procrastinação é mais prejudicial ao desempenho acadêmico. Propõe-se então a autoeficácia como variável moderadora. Gerou-se pelo ranking de média dois grupos: baixa autoeficácia ( $\bar{x} = 6,175$ ;  $\sigma = 0,927$ ) e alta autoeficácia ( $\bar{x} = 8,632$ ;  $\sigma = 0,656$ ;  $t\text{-value} = -5,676$ ;  $\text{Sig.} = 0,00$ ). Primeiramente verificou-se o nível de procrastinação para cada grupo de autoeficácia, conforme Tabela 5.

**Tabela 5 – Nível de procrastinação por grupo de autoeficácia**

Construtos		n	Média	Desvio Padrão	t-value	Sig.
Procrastinação geral	Baixa autoeficácia	235	4,25	1,11	2,918	0,004
	Alta autoeficácia	234	3,95	1,10		
Procrastinação em estudos	Baixa autoeficácia	235	5,18	1,73	2,496	0,013
	Alta autoeficácia	234	4,77	1,79		
Procrastinação em testes	Baixa autoeficácia	235	3,32	1,09	1,833	0,067
	Alta autoeficácia	234	3,14	1,14		

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os resultados expressos na Tabela 5, pode-se inferir que o grupo com baixa autoeficácia possui níveis superiores de procrastinação nas duas dimensões (estudos e testes) e também no geral. As diferenças de médias entre grupos foram significativas, exceto para procrastinação em testes que alcançou um valor marginal considerável. Estes resultados confirmam os achados de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), Ferrari, Parker e Ware (1992) e Tuckman (1991) que há uma relação inversa entre a procrastinação acadêmica e a autoeficácia no contexto acadêmico. Tan et al. (2008) afirmam que a autoeficácia é um preditor significativo de procrastinação.

A fim de testar o efeito moderador da autoeficácia, o modelo foi analisado a partir da técnica de multigrupos em equações estruturais. Os índices de ajuste do modelo moderado foram: CMIN/DF = 2,377, CFI = 0,892, IFI = 0,894, NFI = 0,83, RMSEA = 0,054, sendo considerados adequados. Após a evidenciação dos ajustamentos do modelo segue na Tabela 6 os resultados encontrados na moderação:

**Tabela 6 – Efeito Moderador da Autoeficácia**

Relação (modelo)	Baixa Autoeficácia		Alta Autoeficácia	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
Procrastinação $\rightarrow$ Autoavaliação de Desempenho	-0,707	<b>0,006</b>	-0,95	0,285

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados demonstraram que a influência negativa da procrastinação na autoavaliação de desempenho ocorre somente entre os alunos com baixa autoeficácia ( $\beta = -0,707$  p = 0,006) confirmando a segunda hipótese do estudo.

Indiretamente, pode-se encontrar na literatura algumas explicações para a ocorrência deste efeito, já que a relação proposta não foi testada anteriormente. Dewitte e Lens (2000) explicam que alunos que seguem por comportamentos de adiamento tem dificuldade em focar sua atenção na realização de tarefas, no tempo necessário para a sua execução e ainda dificuldade de avaliação da eficácia do seu estudo. Thakkar (2009) contribui e menciona que acadêmicos com baixa autoeficácia para aprendizagem autorregulada facilmente exibirão baixa persistências às tarefas, esforço e interesse. Todas estas características estão ligadas a altos níveis de procrastinação. De acordo com Chen, Gully e Eden (2001), indivíduos com alto nível de autoeficácia esperam ter sucesso em relação as mais variadas tarefas em sua vida. Estas evidências explicam por que alunos com alto nível de autoeficácia não acreditam que a procrastinação comprometa seu desempenho acadêmico. Os resultados apresentados também corroboram as argumentações de diversos autores sobre a correlação inversa entre o baixo nível de autoeficácia e a procrastinação (BANDURA, 1977; 1986; SIROIS, 2004; KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI, 2008; BAPTISTA, 2013).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou averiguar a influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho discente, tendo como variável moderadora a autoeficácia. Inicialmente testou-se a H1 - há influência negativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente. A H1 foi confirmada ( $\beta = -0,822$ ,  $p = 0,002$ ), esses resultados convergem com o estudo de Costa (2007) que encontrou uma correlação negativa entre procrastinação e perfil autoregulatório dos alunos e desempenho nas notas de Português e Matemática.

A H2 prevê que a influência negativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente será significativa apenas entre os acadêmicos com baixa autoeficácia. Na moderação a partir de análise de grupos de equações estruturais apontou que a procrastinação acadêmica exerce somente uma influência negativa nos discentes com baixa autoeficácia ( $\beta = -0,707$ ,  $p = 0,006$ ). Os achados são condizentes com a literatura investigada uma vez que níveis altos de procrastinação estão associados aos acadêmicos com dificuldade em avaliar a eficácia do seu estudo (BANDURA, 1986; DEWITTE; LENS, 2000; PYCHYL; COPLAN; REID, 2002; TAN, et al., 2008; KLASSEN et al., 2009; ROZENTAL et al., 2014). Assim, conclui-se que a procrastinação exerce influência negativa na autoavaliação de desempenho quando os discentes possuem baixa autoeficácia.

O modelo proposto é inovador ao incluir uma variável de mensuração do desempenho acadêmico anteriormente não relacionada com a procrastinação, a autoavaliação de desempenho, a qual revela uma perspectiva mais subjetivista do aluno sobre sua performance ao invés de uma métrica baseada em resultados de testes ou notas acadêmicas. Pode-se afirmar também que a proposta teórica empírica é inédita ao avaliar a influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho condicionada aos níveis (alto e baixo) de autoeficácia. Em síntese, estudos anteriores relacionaram isoladamente a procrastinação com métricas de desempenho e também com a autoeficácia, porém não há na literatura estudos que tragam o relacionamento entre todas estas variáveis na configuração proposta neste trabalho. A utilização do método estatístico de moderação por análise de multigrupos em equações estruturais pode ser visto como uma escolha original acerca do tema estudado.

Na prática, os resultados obtidos nesta pesquisa podem auxiliar a gestão de assuntos didáticos e estratégias educacionais no âmbito do ensino superior. Educadores e gestores de universidades devem estar atentos à realidade de alunos que possuem baixa autoeficácia e por consequência podem se prejudicar com a procrastinação nos estudos obtendo um desempenho abaixo do esperado. O olhar individualizado para este tipo de aluno poderia gerar práticas pedagógicas que elevem a percepção de autoeficácia e ao mesmo tempo contribua para a redução do comportamento procrastinador.

Recomenda-se a replicação desta pesquisa em outros ambientes institucionais. Sugere-se expandir o estudo para instituições de ensino superior de outras regiões do país, públicas ou privadas, afim de verificar se há influência dessas variáveis nessas IES. Em termos de análise podem ser incluídas novas variáveis, como a exemplo aspectos motivacionais dos acadêmicos. O desenvolvimento mais sistemático e a aplicação em públicos distintos podem constituir-se em interessante campo de pesquisa com vista a aumentar as evidências empíricas relativas à influência da procrastinação acadêmica no ensino superior.

## REFERENCIAS

ACKERMAN, David S.; GROSS, Barbara L. I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. **Journal of Marketing Education**, v. 29, n. 2, p. 97-110, 2007.

AMARO, Hugo. Dias. **Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis de IFES**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em



Ciências Contábeis) Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social-cognitive view**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert; LOCKE, Edwin A. Negative self-efficacy and goal effects revisited. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, n. 1, p. 87-99, 2003.

BAPTISTA, Anabela Silva. **Procrastinação para o estudo e autoeficácia acadêmica em alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário: relação com o rendimento escolar e o nível socioeconómico**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2013.

BARON, Reuben M.; KENNY, David A. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 6, p. 1173-1182, 1986.

BESWICK, Gery; ROTHBLUM, Esther D.; MANN, Leon. Psychological antecedents of student procrastination. **Australian psychologist**, v. 23, n. 2, p. 207-217, 1988.

BUNKER, Matthew; BALL, A. Dwayne. Consequences of customer powerlessness: secondary control. **Journal of Consumer Behaviour**, v. 8, n. 5, p. 268-283, 2009.

BURKA, Jane; YUEN, Lenora M.; MARTINS, Fernando. **Procrastinação**. São Paulo: Nobel, 1991.

CHEN, Gilad; GULLY, Stanley M.; EDEN, Dov. Validation of a new general self-efficacy scale. **Organizational Research Methods**, v. 4, n. 1, p. 62-83, 2001.

COSTA, Marta Daniela Silva. **Procrastinação, autorregulação e gênero**. Braga. 2007. 135 f. Tese em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p.162-174, 2013.

DEVLIN, Susan J.; DONG, H. K.; BROWN, Marbue. Selecting a scale for measuring quality. **Marketing Research**, v. 5, n. 3, p.12-17, 1993.

DEWITTE, Siegfried; LENS, Willy. Procrastinators lack a broad action perspective. **European Journal of Personality**, v. 14, n. 2, p. 121-140, 2000.

ELLIS, Albert; KNAUS, William J. **Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles**. Signet, 1977.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; KERBAUY, Rachel Rodrigues. Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 2, p. 125-133, 1999.

FREITAS, André Luís Policani; DE ARICA, Gudelia Morales. A autoavaliação de IES: um modelo para a avaliação das disciplinas curriculares segundo a percepção do corpo discente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-15, 2007.

FERRARI, Joseph R.; WARE, Carolyn B. Academic Procrastination: Personality. **Journal of Social Behavior and Personality**, v. 7, n. 3, p. 495-502, 1992.

FERRARI, Joseph R.; TICE, Dianne M. Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. **Journal of Research in Personality**, v. 34, n. 1, p. 73-83, 2000.

FERRARI, Joseph R.; O'CALLAGHAN, Jean; NEWBEGIN, Ian. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. **North American Journal of Psychology**, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2005.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

IACOBUCCI, Dawn. Mediation analysis and categorical variables: The final frontier. **Journal of Consumer Psychology**, *Forthcoming*, v.22, n.1, p. 582-594, 2012.

KLASSEN, Robert M.; KRAWCHUK, Lindsey L.; RAJANI, Sukaina. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 4, p. 915-931, 2008.

KLASSEN, Robert M. et al. A cross cultural study of adolescent procrastination. **Journal of Research on Adolescence**, v. 19, n. 4, p. 799-811, 2009.

KLINE, Paul. **The handbook of psychological testing**. Routledge: London, 2000.

KNAUS, William J. Procrastination, blame, and change. **Journal of Social Behavior and Personality**, v. 15, n. 5, p. 153-170, 2000.

LAY, Clarry H. At last, my research article on procrastination. **Journal of Research in Personality**, v. 20, n. 4, p. 474-495, 1986.

LOURENÇO, Abílio Afonso. A. **Processos autorregulatórios em alunos do 3º. ciclo do ensino básico: contributos da autoeficácia e da instrumentalidade**. 2008. 237 f. Tese de Doutorado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2008.

MARTOCCHIO, Joseph J.; JUDGE, Timothy A. Relationship between conscientiousness and learning in employee training: mediating influences of self-deception and self-efficacy. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 5, p. 764-773, 1997.

MILGRAM, Norman Noach; MEY-TAL, Gil; LEVISON, Yuval. Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. **Personality and Individual Differences**, v. 25, n. 2, p. 297-316, 1998.

NUNNALLY, Jum. C. **Psychometric Theory**. 2nd ed. Nova York: McGraw-Hill, 1978.

ORPEN, Christopher. The causes and consequences of academic procrastination: A research note. **Westminster Studies in Education**, v. 21, n. 1, p. 73-75, 1998.

OWENS, Anthony M.; NEWBEGIN, Ian. Procrastination in high school achievement: A causal structural model. **Journal of Social Behavior and Personality**, v. 12, n. 4, p. 869, 1997.

PREACHER, Kristopher J.; RUCKER, Derek D.; HAYES, Andrew F. Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. **Multivariate Behavioral Research**, v. 42, n. 1, p. 185-227, 2007.

PYCHYL, Timothy A.; COPLAN, Robert J.; REID, Pamela AM. Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. **Personality and Individual Differences**, v. 33, n. 2, p. 271-285, 2002.

RIBEIRO, Iolanda da Silva; SILVA, Carla. Ferreira. Autorregulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23 n.4, p. 443-448, 2007.

RIBEIRO, Flávio et al. Comportamento Procrastinador e Desempenho Acadêmico de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 7, n. 3, p. 386-406, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROTHBLUM, Esther D.; SOLOMON, Laura J.; MURAKAMI, Janice. Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **Journal of Counseling Psychology**, v. 33, n. 4, p. 387-394, 1986.

ROZENTAL, Alexander et al. Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. **Internet Interventions**, v. 1, n. 2, p. 84-89, 2014.

SAKS, Alan M. Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. **Journal of Applied Psychology**, v. 80, n. 2, p. 211-225, 1995.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. Campinas. 2011. 147 f. Mestrado em Educação, Universidade de Campinas. 2011.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; BARIANI, Isabel Cristina Dib. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; DE FONSECA ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, n. 42, p. 119-142 2012.

SAUER, Paul L.; DICK, Alan. Using Moderator Variables in Structural Equation Models. **Advances in Consumer Research**, v. 20, n. 1, p.637-640, 1993.

SCHOUWENBURG, H Procrastination in Academic Settings: **General Introduction**. In: Schouwenburg, H.; Lay, C; Timothy, P. Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American, Psychological Association, p.3-18, 2004.

SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. **Generalized self-efficacy scale**. In J. WEINMAN, S. Wright; M, Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, pp. 35-37. Windsor, UK, 1995.

SIROIS, Fuschia M. Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. **Personality and Individual differences**, v. 37, n. 1, p. 115-128, 2004.

SOLOMON, Laura J.; ROTHBLUM, Esther D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 4, p. 503-509, 1984.

STEEL, Piers. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65-94, 2007.

STAJKOVIC, Alexander D.; LUTHANS, Fred. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 124, n. 2, p. 240-261, 1998.

TAN, Crystal X. et al. Correlates of academic procrastination and students' grade goals. **Current Psychology**, v. 27, n. 2, p. 135-144, 2008.

THAKKAR, Neal. Why procrastinate: an investigation of the root causes behind procrastination. **Lethbridge Undergraduate Research Journal**, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2009.

TICE, Dianne M.; BAUMEISTER, Roy F. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. **Psychological Science**, v. 8, n. 6, p. 454-458, 1997.

TUCKMAN, Bruce W. The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 51, n. 2, p. 473-480, 1991.

TUCKMAN, Bruce W. Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. **The Journal of Experimental Education**, v. 66, n. 2, p. 141-147, 1998.

TUCKMAN, Bruce W. The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. **Computers & Education**, v. 49, n. 2, p. 414-422, 2007.

VIEIRA, Valter Afonso. Moderação, mediação, moderadora mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 44, n. 1, p. 17-33 2009.

ZARICK, Lisa M.; STONEBRAKER, Robert. I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. **College Teaching**, v. 57, n. 4, p. 211-215, 2009.

ZIMMERMAN, Barry J. Development of self-regulated learning: Which are the key sub processes. **Contemporary Educational Psychology**, v. 16, n. 3, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia. Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 4, p. 397-417, 2005.